

Christian Puren

Professeur émérite de l'Université de Saint-Étienne (France)

<http://www.christianpuren.com/>

Cours collaboratif en ligne « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche »

<http://www.christianpuren.com/cours-collaboratif-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/>

DOSSIER N° 8

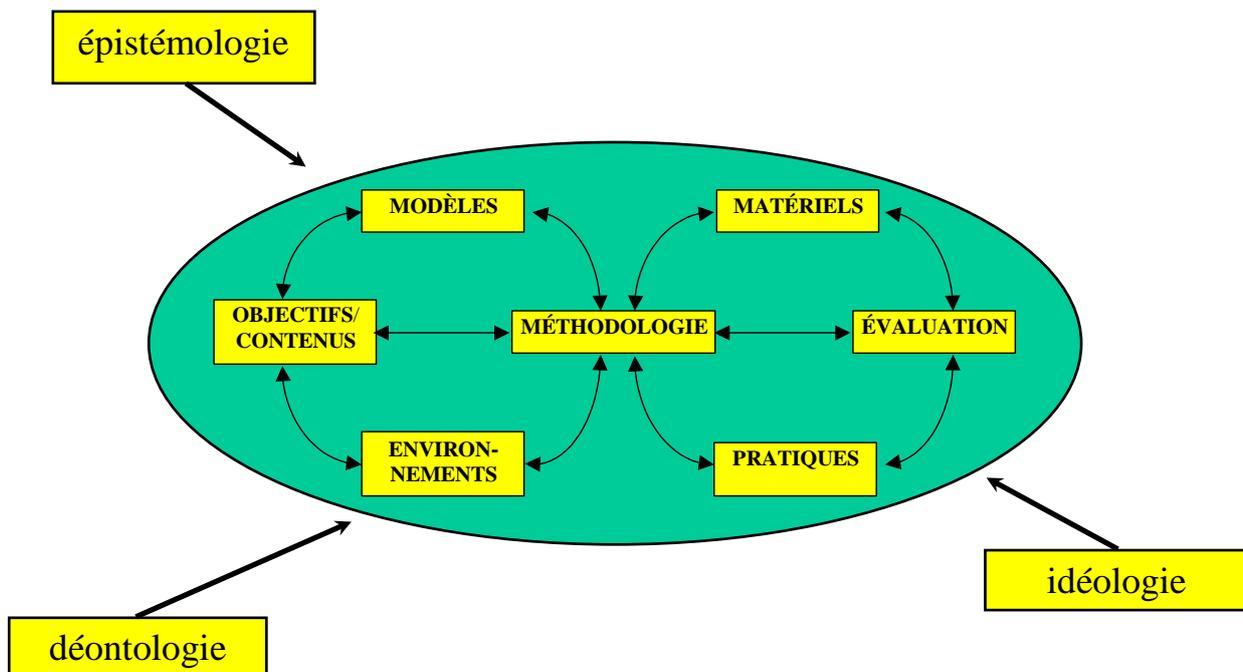
LA PERSPECTIVE DIDACTOLOGIQUE (2/2) : L'IDÉOLOGIE ET LA DÉONTOLOGIE

SOMMAIRE

Introduction.....	2
1. L'idéologie	2
1.1. De la démarche critique à la démarche autocritique	3
1.2 L'idéologie comme « système d'idées à prétention explicative universelle »	3
1.3 L'idéologie dans les trois perspectives didactiques	5
Activité 1	6
2. La déontologie.....	7
2.1 Éthique et déontologie.....	7
2.2 L'émergence de la problématique déontologique.....	7
Activité 2	9
3. La politique des langues	9
4. La formation	10
4.1 La formation à l'enseignement	10
Activité 3	10
Activité 4.....	10
Activité 5.....	11
4.2 La formation à la recherche	11
Activité 6.....	11
Annexe	12

Introduction

Comme nous l'avons vu dès le [Dossier n° 1](#) de ce cours, la troisième perspective constitutive de la DLC est la perspective didactologique. Vous relirez au besoin le chapitre 2 « Présentation : la perspective didactologique » du [Dossier n° 7](#), où j'ai présenté ainsi en page 4 les trois positionnements didactologiques (*i.e.* les trois principaux domaines à partir desquels on peut se donner une perspective méta-didactique) : l'épistémologie, l'idéologie et la déontologie :



Nous avons étudié le positionnement épistémologique dans le Dossier n° 7. Nous allons étudier dans ce Dossier n° 8 les deux autres, à savoir l'idéologie et la déontologie, ainsi que deux domaines imbriqués dans lesquels les trois positionnements sont constamment mobilisés simultanément, à savoir les problématiques curriculaires et les politiques linguistiques.

Nous terminerons ce dernier dossier en abordant un troisième domaine dans lequel le didactologique est lui aussi forcément impliqué avec ses trois positionnements privilégiés : la formation (à l'enseignement et à la recherche) en DLC. Ce sera aussi un moyen, comme le veut l'épistémologie complexe, de terminer ce cours de formation par une réflexion sur cette formation elle-même.

1. L'idéologie

Bibliographie sur le site

On trouvera dans la rubrique « Mes travaux : liste et liens » de mon site un certain nombre d'articles ou je mets en œuvre la perspective didactologique à partir d'une réflexion portant sur l'idéologie :

- [1993c](#). « Didactique des langues étrangères : de la perspective à la prospective » : le changement en didactique (passage d'une méthodologie constituée à une autre, par exemple) est constamment influencé par le modèle de changement dominant dans la société de l'époque.
- [1997d](#). « Que reste-t-il de l'idée de progrès en didactique des langues ? » : la conception du progrès en DLC étant constamment influencée par l'idéologie dominante à l'époque (cf. aussi l'article cité ci-dessus), qu'en est-il actuellement de l'idée de progrès en DLC, au moment où cette idée est remise en question ?

- [1998f](#). « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures » : toute l'évolution de la DLC depuis un siècle peut s'interpréter comme un déplacement d'une orientation objet vers une orientation sujet, déplacement impulsé par le puissant processus d'« individualisation » en marche dans les sociétés occidentales à la même période. Sur ce point, cf. aussi, en Bibliothèque de travail le [Document 019](#) : « Conceptions de la didactique de la culture : évolution historique de la relation objet-sujet et des démarches.
- [2006d](#). « L'évaluation a-t-elle encore un sens ? » : les grandes conceptions de l'évaluation qui se sont succédé au cours de l'histoire peuvent être interprétées en partie sur la base de grands modèles idéologiques.
- [2007c](#). « Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées » : cet article fait la synthèse de toutes mes idées sur la relation didactologie-idéologie. C'est pourquoi je conseille la lecture d'au moins cet article avant de commencer le travail sur ce Dossier n° 8. L'activité 1 s'appuiera par ailleurs sur la lecture d'un autre des articles cités ci-dessus (« Que reste-t-il de l'idée de progrès en didactique des langues »).
- [2010i](#). « L'opérateur "inter" et les autres » : on constate à une certaine période une diffusion de l'opérateur « inter » en didactique des langues, avec l'importance prise par les concepts d'interaction, interlangue et interculturel. Il y a là forcément un « effet d'idéologie » qu'il est intéressant d'analyser, au moment où d'autres opérateurs apparaissent (*co-action, co-culturel ; projet, pro-action*).

1.1. De la démarche critique à la démarche autocritique

Pendant longtemps en didactique des langues-cultures, l'idéologie a été prise en compte comme un objet d'analyse extérieur : il s'agissait principalement de la critique des contenus idéologiques des manuels, d'autant plus facile à développer qu'on le faisait sur des époques plus ou moins anciennes où régnaient des tendances devenues depuis « politiquement incorrectes ».

C'est le cas de trois articles sur les huit que compte le premier numéro de revue spécialisée entièrement consacré à ce thème : « Didactologies et idéologies » (*Études de Linguistique Appliquée* n° 60, octobre-décembre 1985) :

- « Le discours d'une méthode : la place de l'idéologie dans les manuels de français utilisés dans les écoles spéciales soviétiques », par Marianne Schopp, pp. 70-88.
- « La représentation de la femme dans deux manuels de FLE de niveau 1 : *C'est le printemps* et *Intercodes* », par Catherine Barnoud, pp. 89-99.
- L'image de l'Amérique dans quatre manuels français de lecture du cours moyen », par Louise Péloquin, pp. 100-110.

Même si ce type d'analyse peut encore être pertinent, la critique idéologique la plus intéressante du point de vue de la DLC porte désormais sur elle-même, sur son histoire et son actualité : elle est une composante d'une démarche autoréflexive, conduite en permanence par le didacticien de langues-cultures, visant à prendre de la distance vis-à-vis de ses propres idées.

1.2 L'idéologie comme « système d'idées à prétention explicative universelle »

Edgar Morin, dans son ouvrage *La Méthode 4. Les Idées. Leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation* (Paris : Seuil, 1991, 266 p.), définit en termes très généraux l'idéologie comme un « système d'idées à prétention explicative universelle » (p. 138). C'est le sens avec lequel j'utiliserai moi aussi « idéologie » dans ce Dossier n° 8, et c'est pourquoi je citerai longuement les développements qu'il fait sur ce concept dans cet ouvrage.

Il décrit d'abord tout « système d'idées » de la manière suivante :

Un système d'idées est constitué par une constellation de concepts associés de façon solidaire, dont l'agencement est établi par des liens logiques (ou apparemment tels), en vertu d'axiomes, postulats et principes d'organisation sous-jacents ; un tel système produit dans son champ de

compétence des énoncés ayant valeur de vérité et éventuellement des prédictions sur tous les faits et événements devant s'y manifester. Médiateurs entre les esprits humains et le monde, les systèmes d'idées prennent consistance et réalité objective à partir de leur organisation. (p. 129)

Il présente ainsi le fonctionnement de tout système d'idées :

Tout système d'idées est à la fois clos et ouvert. Il est clos dans le sens où il se protège et se défend contre les dégradations ou agressions extérieures. Il est ouvert dans le sens où il se nourrit de confirmations et vérifications venant du monde extérieur. Toutefois, bien qu'il n'y ait pas de frontière nette et stable entre les uns et les autres, on peut distinguer et opposer deux types idéaux : les systèmes comportant préséance de l'ouverture sur la fermeture, que nous nommons ici théories, et les systèmes comportant préséance de la fermeture, que nous nommons ici doctrines.

Tout système d'idées, y compris une théorie « ouverte », comme une théorie scientifique, comporte sa fermeture, son opacité et son aveuglement :

1. Le noyau dur est constitué de postulats indémonstrables et de principes occultes (paradigmes) ; ceux-ci sont indispensables à la constitution de tout système d'idées, y compris scientifique. Le noyau détermine les principes et règles d'organisation des idées, il comporte les critères qui légitiment la vérité du système et sélectionnent les données fondamentales sur lesquelles il s'appuie ; il détermine donc le rejet ou l'ignorance de ce qui contredit sa vérité et échappe à ses critères ; il élimine ce qui, en fonction de ses axiomes et principes, lui semble dénué de sens ou de réalité. Toute théorie comporte donc en son noyau une zone aveugle. Ainsi, les axiomes/principes des théories scientifiques actuelles leur interdisent de concevoir l'action thérapeutique d'une substance diluée à l'extrême et administrée en doses infinitésimales (homéopathie). Comme dit Jacques Schlanger : « Il leur est impossible de percevoir quelque chose qui soit extérieur et contraire au tissu de l'interprétation qu'elles permettent. »

Un système d'idées ne peut guère porter la critique sur ses propres axiomes et ses propres principes. Max Weber a souvent dénoncé « l'irrésistible tendance moniste des théories, réfractaires à la critique d'elles-mêmes ».¹ À la différence d'une doctrine, une théorie scientifique est certes capable de modifier ses sous-systèmes et de reconnaître les désaccords qui existeraient entre ses prédictions et les données recueillies dans son champ de pertinence ; mais, bien qu'acceptant la critique/réfutation extérieure, elle ne dispose pas de l'aptitude réflexive à s'autocritiquer dans ses fondements et sa nature. Une théorie se rend, mais ne se suicide pas. Le hara-kiri est une opération inconnue dans la noosphère².

2. Un système d'idées résiste aux critiques et réfutations externes, non seulement par la capitalisation des preuves antérieurement établies de sa pertinence, mais aussi en se fondant sur sa propre cohérence logique. Lorsque la logique d'un système théorique ne peut intégrer les données empiriques qui la contredisent, alors le système se ferme à la perturbation empirique pour sauvegarder sa propre logique ; sa rationalité devient rationalisation.

3. Un système d'idées élimine tout ce qui tend à le perturber et à le dérégler. Il déclenche des dispositifs immunologiques qui refoulent ou détruisent toute donnée ou idée dangereuses pour son intégrité.

4. Un système d'idées est autocentrique : il se situe de lui-même au centre de son univers ; il est autodoxe, c'est-à-dire se conduit en fonction de ses principes et de ses règles et tend à devenir orthodoxe : il est monopoliste et veut occuper seul son terrain de vérité. Il est autoritaire (même une théorie scientifique dispose de l'autorité souveraine des Lois de la Nature dont elle a percé le secret). Il est agressif contre tout rival venant le contester sur son terrain.

¹ C'est la raison fondamentale pour laquelle, la DLC devant gérer la complexité et pour cela disposer de modes d'action non seulement pluriels, mais contraires (cf. par ex. les couples d'oppositions méthodologiques, cf. [Document 008](#) en Bibliothèque de travail), elle ne peut fonctionner sur la base de théories, mais de modèles (cf. le [Dossier n° 3](#) du cours en ligne, chap. 2 « Les "modèles" du champ (de la perspective) didactique », pp. 5-sqq.

² À la suite d'autres penseurs, E. Morin considère qu'il existe, à l'instar de la biosphère, la « noosphère » ou monde des idées, dans lequel ces idées vivent leur vie propre et autonome. Il cite à ce propos (p. 109) les lignes suivantes de J. Monod dans *Le hasard et la nécessité* (Paris : Seuil, 1970) : « Il faut considérer l'univers des idées, idéologies, mythes, dieux issus de nos cerveaux comme des "existants", des êtres objectifs doués d'un pouvoir d'auto-organisation et d'autoreproduction, obéissant à des principes que nous ne connaissons pas, et vivant des relations de symbiose, de parasitisme mutuel et d'exploitation mutuelle avec nous. »

Ainsi, les systèmes d'idées sont auto-conservateurs et résistent à tout ce qui pourrait non seulement menacer leur existence, mais altérer leur homéostasie. Ils résistent non seulement à la contestation et à l'innovation, mais même, comme disait Lupasco, à l'information.

Le cœur de la résistance se trouve au noyau, où sont concentrés les principes d'organisation du système (paradigmes, logique, catégories). S'il est vrai qu'une théorie scientifique doit obéir à la règle supérieure qui lui enjoint de disparaître si le milieu scientifique la rejette, il reste que ses principes organisateurs occultes, qui ne sont pas soumis directement au contrôle empirique, produisent de nouvelles théories, mieux adaptées que les précédentes, mais comportant les mêmes cécités cognitives. C'est pourquoi la connaissance scientifique, si élucidante et critique soit-elle, a comporté et comporte encore un aveuglement en profondeur d'origine paradigmatique. Forte de son caractère autoritaire et de sa prétention monopoliste, une théorie même scientifique tend toujours à récuser un démenti des faits, une expérience qui lui est contraire, une théorie mieux argumentée. Aussi suffit-il rarement d'une expérience décisive, d'un argument « imparable » pour que la théorie se désintègre. Il faut une longue série de preuves accumulées de ses carences et insuffisances, et il faut aussi l'apparition d'une nouvelle théorie montrant une pertinence plus grande. Ainsi, dans l'histoire des sciences, les théories résistent dogmatiquement comme des doctrines, mais, finalement, la règle du jeu compétitif et critique les amène à s'amender, puis à se retirer dans le grand cimetière des idées mortes. (pp. 130-131)

Il distingue enfin entre trois types de systèmes d'idées :

- a) les systèmes d'idées dont le champ de pertinence est limité à la connaissance seule (théories scientifiques) ;
- b) les systèmes d'idées qui lient étroitement faits et valeurs, et qui ont donc un aspect normatif (théories non scientifiques, doctrines, systèmes philosophiques, idéologies politiques) ;
- c) les systèmes d'idées à prétention explicative universelle (grandes doctrines, grands systèmes philosophiques, grandes idéologies). (p. 139)

Nous allons voir maintenant que cette définition de l'idéologie et cette description de ses différents types sont pertinentes pour la DLC.

1.3 L'idéologie dans les trois perspectives didactiques

En ce qui concerne sa *perspective didactologique*, la conception de DLC en tant que discipline a été influencée à une époque par un modèle d'idéologie de type *a* (lorsqu'elle s'est voulue « linguistique appliquée »). Elle relève en réalité du type *b* dans la mesure où elle se veut interventionniste au nom de certaines valeurs, et où la réflexion didactologique est très proche de la réflexion philosophique, qui se caractérise par son effort pour allier en permanence pensée critique et critique de la pensée. Mais elle est aussi en permanence, comme toutes les Sciences humaines, influencée par des idéologies de type *c* : bien que sa perspective didactologique intègre une réflexion ouverte en permanence, et une réflexion critique vis-à-vis des origines et des effets de l'idéologie dans les perspectives méthodologique et didactique, la DLC ne peut échapper, pour ce faire, aux idées de son temps : j'ai ainsi remarqué à plusieurs reprises dans mes écrits ([1994b](#), [1994e](#), [1995b](#), [2007c](#)) que la crise des méthodologies constituées, remarquable dans la montée de l'éclectisme au cours des années 80-90 en DLC, était très vraisemblablement liée à la « crise des idéologies » que les philosophes et sociologues repéraient au même moment dans la pensée occidentale. Et les idées les plus « nouvelles » que j'ai pu apporter dans la réflexion didactique proviennent, très clairement, de la grande mouvance idéologique de la « pensée complexe », qui m'a permis de penser cette crise des méthodologies constituées, et de commencer à construire cette « didactique complexe des langues-cultures » qui me paraît être en accord avec les idées et les projets du temps présent.

En ce qui concerne la *perspective méthodologique*, les méthodologies constituées (méthodologies traditionnelle, directe, active, audio-orale, audiovisuelle) peuvent être considérées historiquement comme des systèmes d'idées concernant les manières d'enseigner-apprendre, et nous avons vu dans le [Dossier n° 2](#) que la cohérence de chacune repose sur un noyau dur méthodologique défini en fonction d'un paradigme composé de postulats et de principes portant sur la conception de ce qu'est parler une langue et apprendre à parler une langue.

En ce qui concerne la *perspective didactique*³, les didactiques constituées (constructions historiques produites par cette perspective : « didactique du FLE », « didactique scolaire de l'espagnol langue étrangère en France », etc.) sont elles-mêmes des systèmes d'idées relatives à la conception des différents éléments du champ didactique et de leurs relations. Entre la méthodologie active scolaire qui s'appuie sur un principe psychologique (la « méthode active ») fortement lié à une finalité éducative (la formation d'un citoyen responsable), et la méthodologie audio-visuelle première génération qui s'appuie sur un autre principe psychologique (le béhaviorisme) fortement relié à une théorie linguistique (le distributionnalisme) et à des objectifs langagiers (les structures de base de la langue parlée), on peut dire que l'on passe non seulement d'une méthodologie à une autre, mais aussi d'une *configuration didactique* à une autre. Sur ce concept de « configuration didactique », cf. en Bibliothèque de travail le [Document 029](#) « Évolution historique des configurations didactiques (modèle) » ainsi que les autres textes auxquels il renvoie. L'élément déterminant dans le passage d'une configuration didactique à une autre est le changement d'objectif social (langagier et culturel) de référence, et cet objectif social est bien entendu en relation directe avec l'idéologie de l'époque.

Activité 1

Cette activité a pour support l'article [1997d](#). « Que reste-t-il de l'idée de progrès en didactique des langues », ainsi que sur sa postface de 2008, qui prolonge la réflexion jusqu'à ces deux grands éléments de l'actualité didactique que constituent le *CECRL* et la perspective actionnelle.

Il s'agit pour vous, sur la base de vos convictions, réflexions et expériences personnelles :

a) de réagir aux quatre propositions de ce texte et à leurs illustrations, pour les contredire ou au contraire pour les appuyer, en mobilisant vos propres illustrations. Ces quatre propositions sont les suivantes :

1. *La perception du progrès dépend étroitement des valeurs dominantes du moment.*
2. *Le progrès dans la connaissance peut être progrès dans l'incertitude.*
3. *Le progrès dans un domaine peut provoquer des régressions dans un autre.*
4. *Le progrès des uns peut constituer une régression pour les autres.*

b) de donner votre avis sur les « quelques valeurs qui me semblent devoir être sauvées », et qui sont les vertus de la conscience, de la diversité, de la responsabilité, liberté et créativité, du mouvement, enfin de la discussion, dissension, discordance, divergence et dissidence.

Il est évident qu'il ne peut y avoir de « corrigé » possible de cette activité. C'est pour moi l'occasion de rappeler à nouveau ce que j'écrivais au début du dossier 1 de ce séminaire :

Le recours presque exclusif à mes propres ouvrages et articles ne répond pas de ma part à une quelconque volonté d'imposer ma conception de la didactique des langues-cultures, mais au souci de proposer, sans que se pose le problème des droits d'auteur, des textes de recherche complets comme supports de tâches d'entraînement à la recherche. Ces textes pourront également servir d'amorces pour des échanges que des groupes de lecteurs pourront organiser entre eux, et qu'ils enrichiront par des lectures d'autres didacticiens ayant d'autres conceptions de la discipline, ainsi que par leurs connaissances et expériences personnelles.

Comme on le voit dans les consignes de l'activité 1 ci-dessus, il est impossible de séparer entièrement les considérations sur l'idéologie et celles sur l'éthique, en tout cas lorsque les types de systèmes d'idées en question sont, comme c'est le cas pour la DLC, à la fois les types *b* et *c* signalés par E. Morin.

³ Perspective *didactique*, et non didactologique, comme écrit par erreur dans la première version (1^{er} septembre 2011) de ce Dossier n° 8.

2. La déontologie

2.1 Éthique et déontologie

L'éthique et la déontologie sont des domaines de réflexion qui concernent les valeurs en tant que finalités devant guider nos actions. On traite ainsi d'« éthique » lorsque l'on aborde la question des droits et des devoirs.

Je vous propose de considérer ici la déontologie comme un sous-domaine de l'éthique, celui où l'on va considérer les valeurs-finalités dans le cadre d'une profession déterminée. On parlera ainsi de l'*éthique* du citoyen, mais de la *déontologie* de l'enseignant, du formateur ou du didacticien. Les deux concepts sont bien sûr étroitement liés, particulièrement dans le domaine de l'enseignement-apprentissage scolaire où l'institution et ses acteurs y sont censés transmettre et respecter des valeurs sociales, mais la distinction me semble malgré tout pertinente dans notre discipline :

- Dans les années 1990 émerge par exemple la notion de « Droits linguistiques » comme composante des « Droits de l'homme ». Un numéro des *Langues modernes* y est consacré (le n° 2/1990 intitulé précisément « Langues et Droits de l'homme ». Paris : [APLV](#)). Dans son article intitulé « Les droits linguistiques individuels et collectifs » (pp. 15-26), Mwatha Musaji Ngalasso en énonce ainsi les trois articles de la déclaration correspondante :

1. *Tout individu a le droit de vivre et s'épanouir dans sa langue maternelle.*
2. *Tout citoyen a le droit d'accéder à la langue officielle ou à l'une des langues officielles de son pays.*
3. *Chacun a le droit d'apprendre librement n'importe quelle langue étrangère.* (p. 17)

- Dans le cadre de l'intégration européenne - autre exemple -, on voit très clairement assigner à l'enseignement des langues-cultures une finalité d'éducation à une « citoyenneté européenne » : voir par ex. le n° 106, avril-juin 1997 des *Études de Linguistique Appliquée*, intitulé « Éduquer pour une Europe des langues et des cultures ? » (Paris : Didier-Érudition).

Mais si l'enseignement des langues-cultures est une véritable profession et sa didactique une véritable discipline, ils doivent pouvoir se référer aussi à un ensemble constitué de valeurs et normes spécifiques fixant les droits et les devoirs des différents acteurs intervenant dans le processus correspondant, en d'autres termes à une « charte éthique » ou « code de déontologie » professionnels. En système scolaire, ces acteurs sont les apprenants et leur enseignant, mais aussi l'équipe éducative, les chefs d'établissement, les parents d'élèves, les formateurs, les inspecteurs et les responsables politiques.

2.2 L'émergence de la problématique déontologique

Les années 1990 sont très clairement marquées, dans la pédagogie en général et en didactique des langues-cultures en particulier, par l'exigence d'une réflexion déontologique constituée. Voici quelques titres qui illustrent cette émergence :⁴

- « Éthique et pédagogie », *Cahiers pédagogiques* n° 302, mars 1992. Paris : CRAP, 64 p.
- « L'éthique », *Les Langues modernes* n° 3, 1994. Paris : APLV, 95 p.
- « Éthique, école et société », *Revue internationale d'éducation*, n° 5, mars 1995. Paris : CIEP, 152 p.

⁴ On pourra aussi lire deux articles sur l'éthique en DLC disponibles en ligne :

- Robert GALISSON, « Éthique et didactologie : de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures », *Synergies Italie*, n° 1 - Année 2003, « Parcours didactiques et perspectives éducatives ». Aoste : GERFLINT, 2004. pp. 134-143. Disponible [sur le site du Centre de Linguistique Appliquée](#) de l'Université de Franche-Comté (Besançon).
- Chantal FORESTAL, "Pour une compétence éthique et déontologique en Didactique des langues-cultures", Conférence donnée lors de l'assemblée générale de l'APLV, le 9 décembre 2006 à Marseille. Disponible [sur le site de l'APLV](#).

- « De l'éthique en didactique des langues étrangères », *Études de linguistique appliquée* n° 109, janv.-mars 1998. Paris : Didier-Érudition, 128 p. (avec un article présentant les trois numéros cités ci-dessus).

Les numéros des *Cahiers pédagogiques* et de la *Revue internationale d'éducation* montrent bien que cette préoccupation pour l'éthique n'est pas spécifique à la DLC. Elle n'est pas en elle-même nouvelle, pour la raison indiquée plus haut (c'est toute l'éducation qui est censée transmettre les mêmes valeurs sociales). Ce qui est nouveau par contre, en tout cas en DLC, c'est l'application de la réflexion éthique à elle-même, et à la profession d'enseignant de langues-cultures.

On peut expliquer ce phénomène par deux autres facteurs, qui se trouvent avoir coïncidé historiquement :

- L'arrivée à maturité de la discipline, qui entraîne une réflexion sur elle-même, en particulier sur ses finalités et responsabilités sociales, et plus généralement sur son « inscription dans le temps ».
- La prise de conscience de la complexité du processus d'enseignement-apprentissage, ainsi que la crise des méthodologies constituées et la montée de l'éclectisme qui s'en sont suivies. Je ne peux que reprendre ici un passage de mon article pour le numéro des *Langues modernes* sur l'éthique cité ci-dessus ([1994b](#). « Éthique et didactique scolaire des langues », où j'argumente l'idée d'une liaison structurelle à double sens entre éthique et éclectisme (chacun exigeant l'autre) :

Tant que l'on disposait d'une méthodologie dominante supposée la meilleure parce que la plus récente et la plus « scientifique », enseignants, concepteurs de matériels, formateurs et didacticiens pouvaient se persuader qu'ils faisaient de leur mieux et qu'ils étaient le plus efficaces possible du fait même qu'ils appliquaient, mettaient en œuvre, diffusaient ou développaient cette méthodologie. À partir du moment où cette certitude rassurante n'existe plus, chacun est renvoyé à sa responsabilité individuelle et au sentiment intime [...] d'avoir fait son possible même si les résultats ne sont pas à la hauteur des espérances. En d'autres termes, l'éclectisme confronte mécaniquement à la problématique éthique parce que les choix méthodologiques y sont devenus des choix personnels.

On peut aller plus loin dans la réflexion sur cette liaison structurelle entre éclectisme et éthique: en l'absence de cohérence méthodologique globale (une méthodologie constituée type méthodologie audiovisuelle ou directe) dont on était persuadé que l'application à tous les élèves garantissait pour chacun les meilleurs résultats possibles, la variation maximale des modes d'enseignement et des modes d'apprentissage proposés devient une obligation morale, puisque l'on sait que le choix et la systématisation de certains modes favorisera automatiquement certains élèves et en défavorisera fatalement d'autres. (p. 4)

- La récente perspective actionnelle ne peut que renforcer ce phénomène, et on peut donc parler d'un quatrième facteur concourant à la prise en compte de l'éthique en DLC. En tant que perspective *actionnelle*, elle oblige en effet à tenir compte, dans les manuels et en classe de langue-culture, des trois cultures d'action qui y sont en jeu :
 - la culture d'action propre à la société française / aux sociétés francophones (y compris la culture d'enseignement-apprentissage)
 - la culture d'action propre à la société / aux sociétés d'origine des apprenants (y compris la culture d'enseignement-apprentissage)
 - la culture d'action commune à l'enseignant et aux apprenants en classe de langue-culture, celle sur laquelle ils doivent se mettre d'accord pour travailler efficacement ensemble.

On peut définir une culture d'action comme l'ensemble des conceptions communes aux acteurs. Or les conceptions mettent en jeu, entre autres, les finalités et les valeurs : je renvoie sur ce point, en Bibliothèque de travail, au [Document 045](#), où je décris les différentes composantes de ce concept.

Activité 2

Lisez ou relisez les quatre documents suivants :

- [1994b](#). PUREN Christian, « Éthique et didactique scolaire des langues », *Les Langues modernes*, n° 3/1994. Paris : APLV, pp. 55-62.
- [1998d](#). PUREN Christian, « L'inspection en question : pour un débat sur l'évaluation des enseignants de langues », *Les Langues modernes* n° 3/1998. Paris : APLV, pp. 30-41.
- [2010b](#). « A-t-on le droit d'exploiter en classe de langue le tremblement de terre d'Haïti? » ; on consultera l'ensemble du débat, avec l'intervention de plusieurs collègues, [sur le site de l'APLV](#).
- [2010e](#). « La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle européenne: cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage, cultures didactiques ».

Personnellement ou collectivement – à partir d'une discussion collective et en vous aidant des contenus de ces documents –, rédigez ce que devrait être à votre avis le « code de déontologie » ou la « charte éthique » de l'enseignant de langue-culture, en commençant, comme le veut le genre, par les articles que vous considérez comme les plus fondamentaux. Vous pourrez vous inspirer de ce que vous trouverez sur Internet en utilisant comme mots clés, dans votre moteur de recherche préféré, par exemple « charte éthique enseignants », « code éthique enseignants », « code déontologique enseignants », « code déontologie enseignants », en français et dans d'autres langues.

En guise de « corrigé » pour cette activité, je vous communiquerai les trois « Chartes de l'enseignant de langue-culture » proposées par mes étudiants du Master Recherche 2 année « Français langue étrangère ou seconde et Didactique des langues-cultures » de l'Université de Saint-Étienne) au cours des années universitaires 2004-2005, 2005-2006 et 2006-2007, lorsqu'ils ont réalisé pour le même dossier la même activité que je vous propose ici.⁵

3. La politique des langues

L'usage courant de « politique linguistique » limite cette notion aux seuls décideurs institutionnels, alors que tout citoyen devrait se sentir partie prenante de la manière dont les langues sont pensées et gérées par et pour la collectivité dont il fait partie. Je parlerai ici, pour éviter cette connotation, de « politique des langues », en l'entendant dans le sens très large de l'ensemble raisonné des conceptions à l'œuvre dans l'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage des langues au niveau d'une entité politique, par exemple un pays.

La réflexion et l'intervention sur ce domaine sont par nature didactologiques : elles mobilisent en effet forcément et fortement à la fois les perspectives éthique, épistémologique et idéologique. J'ai peu publié sur ce domaine, et je me limiterai ici aux quelques aspects que j'ai pu aborder :

a) Dans l'article [1999f](#). « Politiques et stratégies linguistiques dans l'enseignement des langues en France », je montre comment dans ce pays les acteurs que sont les enseignants de langues et les parents d'élèves mettent en œuvre leurs propres stratégies de politique des langues.

b) Les institutions politiques interviennent légitimement elles aussi en tant que telles dans le domaine de l'enseignement-apprentissage. Cela a toujours été le cas dans l'enseignement scolaire des langues, en France, avec des « instructions » ou « programmes » qui ne se contentent pas de présenter les finalités, objectifs et contenus de cet enseignement, mais donnent – parfois même de manière très limitative et directive – des orientations méthodologiques. C'est aussi le cas au niveau européen depuis plusieurs décennies, avec la publication par le Conseil de l'Europe des *Niveaux seuils* à partir du début des années 70

⁵ Remarque : dans la première version de ce Dossier n° 8, j'annonçais pour le corrigé une compilation unique des Chartes des années 2004-2005 et 2005-2006.

(textes qui ont sinon lancé du moins participé à la diffusion de l'approche communicative), et en 2001 du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, qui ébauche une nouvelle « perspective actionnelle ». Sur cet aspect, vous pourrez lire mes articles [2001j](#). « Quelques considérations sur la "politique européenne des langues" » et [2007a](#). « Quelques conclusions personnelles sur les Conclusions du Conseil sur l'indicateur européen des compétences linguistiques de 2006 ».

c) À l'inverse, la DLC se doit d'intégrer la dimension d'intervention politique : dans mon article [2005e](#). « La question actuelle de la stratégie linguistique en Algérie à la lumière de l'évolution historique des différentes configurations didactiques actuelles en Europe », je propose mon modèle de l'évolution des configurations didactiques (cf. en Bibliothèque de travail le [Document 029](#)) comme un outil d'aide à l'élaboration de la politique linguistique d'un pays.

4. La formation

La formation à l'enseignement et la formation à la recherche sont d'autres domaines où inévitablement se retrouvent mobilisés les trois positionnements didactologiques.

Les quatre activités finales de ce Dossier portent sur l'ensemble de la perspective didactologique. Elles demandent par conséquent de mobiliser l'ensemble des contenus des Dossiers 7 et 8, à savoir les positionnements épistémologique, idéologique et déontologique.

4.1 La formation à l'enseignement

Activité 3

Repérez dans mon article [1994a](#). « « Quelques remarques sur l'évolution des conceptions formatives en français langue étrangère de 1925 à 1975 » » quelques exemples caractéristiques de chacun des positionnements, et de leurs éventuelles combinaisons.

Activité 4

Voici les sept « lois scientifiques » (entre guillemets...) que j'ai pour ma part dégagé de près de quatre décennies de recherche en Didactique des langues-cultures :

LES SEPT « LOIS SCIENTIFIQUES » DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

1. Toute proposition méthodologique est fonction de la personne qui la formule et de l'environnement par rapport auquel elle la formule.
2. Plus une idée est concrète, et plus son utilité est réduite à l'environnement singulier dans lequel elle a été élaborée.
3. Toute recherche conduite par des spécialistes mobilisant des enseignants choisis dans des situations construites produit des résultats et des recommandations dont le niveau d'excellence théorique est inversement proportionnel à leur possibilité de généralisation pratique.
4. Le nombre de certitudes méthodologiques d'un enseignant ou d'un formateur d'enseignants est inversement proportionnel à son niveau de formation didactique.
5. La variation des méthodes d'enseignement doit être au moins égale à la variété des méthodes d'apprentissage.
6. L'efficacité de toute formation d'enseignants est une fonction directe non des contenus transmis par le formateur, mais des effets provoqués chez ses étudiants.
7. Le niveau de culpabilité de tout formateur d'enseignants est directement proportionnel au niveau de culpabilisation de ses étudiants.

Repérez dans ces énoncés ceux qui relèvent de chacun des positionnements disciplinaires (méthodologique, didactique ou didactologique), ou d'une combinaison entre eux, en argumentant vos réponses.

Ces différentes lois ont des implications évidentes sur la conception de la formation à la recherche, et sur ce que pourrait être, cette fois, une « Charte du formateur d'enseignants et d'enseignants-chercheurs en didactique des langues-cultures ».

Activité 5

Cette activité se base sur le document proposé en Annexe, « Les compétences attendues du professeur de langue vivante ». Je vous propose d'en faire une analyse critique (dans le sens universitaire de l'expression) en mobilisant pour ce faire toutes les perspectives disciplinaires (méthodologique, didactique et didactologique).

4.2 La formation à la recherche

Activité 6

Mon manifeste [2003b](#). « Pour une didactique comparée des langues-cultures » présente de manière synthétique la conception que j'ai de la recherche dans cette discipline sous la forme des sept « approches » fondamentales qui me semblent devoir être les siennes :⁶

1. L'approche compréhensive (la centration sur les acteurs)
2. L'approche environnementaliste (la contextualisation)
3. L'approche qualitative (la conceptualisation interne)
4. L'approche pragmatiste (la confrontation avec la réalité)
5. L'approche complexe (la variation des perspectives)
6. L'approche constructiviste (la cognition et la métacognition)
7. L'approche comparatiste (la variété des méthodologies et des didactiques)

Je vous propose, pour la toute dernière activité de ce cours consacré à « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche », d'analyser et de commenter *globalement* (et non pas approche par approche) cette conception que j'ai de notre discipline en fonction de vos intérêts personnels et au moyen des outils qui vous paraîtront les plus adéquats.

⁶ La traduction espagnole est disponible sur le site (fichier [2003b-es](#)).

Annexe

LES COMPÉTENCES ATTENDUES DU PROFESSEUR DE LANGUE VIVANTE

Ce document vise à recenser et à présenter l'essentiel des compétences attendues du professeur de langue vivante.

Il sera un outil de réflexion pour les professeurs en formation et constituera un référentiel permettant à tout professeur d'évaluer au quotidien sa pratique et son efficacité.

Les compétences de pédagogue et de didacticien se mettent en œuvre conjointement ; elles relèvent toutefois de deux domaines séparés, d'où la distinction établie dans le document entre didactique et pédagogie. La première relève d'une démarche personnelle d'analyse, de définition d'objectifs et de choix de stratégies d'enseignement au moment de la préparation du cours, guidée par des savoirs de tous types. La seconde ressortit à la mise en œuvre des objectifs dans le cadre de la relation maître-élève.

I – Didactique

A- Les objectifs et leurs caractéristiques :

- liés à la communication et s'appuyant sur des documents riches d'un contenu culturel et civilisationnel ;
- fondés sur la mise en œuvre d'un cheminement visant à l'autonomie des élèves ;
- variés ;
- lisibles par les élèves ;
- démultipliés sans être atomisés donc souvent recombinaison ;
- inscrits dans une démarche qui, allant du connu à l'inconnu, allie rebrassage constant, avancées, mises en relation et appropriation ;
- inscrits dans des programmations à court, moyen et long termes, rigoureuses mais modulables en fonction des acquis repérés lors de bilans réguliers ;
- intégrés les uns aux autres ;
- liant toujours formes et sens transmis et à transmettre.

B- Les supports et leur choix :

- la variété des objectifs visés implique la variété des supports ;
- le choix du document et le choix de son traitement dans le respect de sa spécificité prennent appui sur la capacité personnelle du professeur à procéder à sa didactisation ; c'est dans ce cadre que les réseaux et les interactions des signes linguistiques qui construisent le sens seront repérés et exploités ;
- le travail d'analyse s'accompagne du repérage des obstacles, des éléments facilitateurs et des prérequis de tous types ; il permet de choisir ce qui sera exploité prioritairement au niveau visé.

C- Les activités :

(distinguer les activités d'apprentissage et les activités d'évaluation)

Elles doivent être :

- interactives ;
- signifiantes, c'est-à-dire explicitement contextualisées, ce qui n'exclut pas une nécessaire mécanicité ;
- en cohérence avec les objectifs définis et le support choisi ;
- variées : le professeur prévoit une palette d'activités, même s'il ne les utilise pas toutes (diversification des schémas d'échange, des supports, des capacités exercées, en réception ou en production, de façon contrainte ou libre) ;
- intégrées et non juxtaposées ;
- toujours orientées vers une construction du sens ;
- de nature à susciter l'intérêt (le déficit d'information, par exemple, provoque le besoin de communication) ;
- de nature à induire le transfert, mettant ainsi l'élève sur la voie de l'autonomie ;
- de nature à favoriser la créativité, notamment par le truchement du travail personnel à l'oral comme à l'écrit ; cela peut aller du simple devoir d'imitation ou

de pastiche à la production de rédactions (descriptions, récits, portraits, etc.), de comptes rendus divers exigeant le transfert des compétences sous une forme synthétique, globale et authentique.

II – Pédagogie

A- Pédagogie générale : la conduite de la classe

1- présence et autorité du professeur : ponctualité, tenue, voix, gestes, rayonnement, charisme.

2- attitude à l'égard des élèves :

- les accueillir, les connaître (dans les délais les plus brefs) ;
- maintenir la discipline ;
- les écouter et respecter leur parole ;
- leur donner des consignes claires (ex. livres ouverts / fermés) ;
- contrôler régulièrement leur travail ;
- favoriser l'écoute mutuelle ;
- encourager les initiatives (sans céder à la facilité du recours au seul volontariat, générateur d'hétérogénéité) ;
- savoir faire face à l'imprévu (remédier aux échecs de la compréhension et de la communication) ;
- maîtriser le temps disponible en maintenant un rythme de travail soutenu.

B- Techniques de base de la classe de langue

1- assurer la perception des objectifs (en les explicitant si nécessaire) et la compréhension des supports ;

2- utiliser la langue cible pour susciter, organiser et conduire les échanges ;

3- utiliser les outils de base (collectifs et individuels) :

- les outils de la mise en contact avec la langue :
 - le manuel ou autres types de support papier (sans abuser de la photocopie) ;
 - le rétroprojecteur : substitut du tableau, support alternatif du travail sur texte ou sur document iconographique ;
 - le magnétophone et le magnétoscope : auxiliaires incontournables du développement de la compréhension auditive par techniques de repérage, de segmentation, d'apprentissage / amélioration de la prononciation ;
 - le projecteur ;
 - les TICE : les intégrer nécessairement au travail de la classe.
- les outils de la fixation de la langue, dont la fonction est de recueillir et de valoriser les traces du travail individuel et collectif :
 - le tableau : lieu de recueil et d'organisation des résultats du travail collectif ;
 - le tableau de feutre : création de situations, grammaire visuelle ;
 - le manuel ;
 - le cahier de l'élève qui recueille la trace écrite du travail de classe et celle du travail individuel demandé par le professeur ;
 - le rétroprojecteur ;
- l'outil témoin du travail de la classe et lien avec le monde extérieur :
 - le cahier de texte.

4- maîtriser les techniques pédagogiques de la classe de langue :

- solliciter largement les élèves sans limiter leur participation au volontariat ; le professeur doit savoir s'effacer et ne pas être le passage obligé des échanges (correcteur permanent, répétiteur systématique) ;
- accorder son attention à tous, en veillant au regard et aux déplacements dans la classe ;
- assurer la circulation de la parole (groupe / individu, professeur / élève, élève / élève) ;
- valoriser l'initiative de prise de parole en l'intégrant au travail collectif ;
- maîtriser les techniques de correction de la langue (sans oublier la prononciation) en suscitant la reproduction, l'inter-corrrection, l'autocorrrection ;
- avoir à sa disposition des déclencheurs multiples et varier les modalités des échanges de façon à soutenir et prolonger l'activité d'expression en rapport avec les exigences adaptées au niveau réel du groupe ;
- utiliser avec pertinence le rapport entre questions ouvertes et fermées et en connaître les effets respectifs, stratégie essentielle dans la mise en place de la compréhension / expression.

5- provoquer l'exercice systématique de la mémoire :

- en ménageant des pauses " structurantes " de manière récurrente pendant le cours ;
- en suscitant la production de synthèses partielles ;
- en faisant appel au " par cœur " (dialogues, poèmes, théâtre, chansons, données variées, etc.) ;
- en pratiquant systématiquement des activités de mise en réseaux : classer, relier, organiser, hiérarchiser pour retenir les éléments lexicaux ;
- en procédant à une interrogation systématique de début d'heure répondant à des tâches d'apprentissage précises et notées.

6- l'évaluation : la mesure des progrès

a) formes

- par le professeur qui doit rendre les devoirs dans le délai annoncé ;
- par auto-évaluation ou inter-évaluation des élèves.

b) modalités

- processus continu : évaluations formative et formatrice sans notation dont l'objectif est l'information du professeur et la valorisation de la réussite en favorisant la pré-conceptualisation ;
- processus ponctuel :
 - diagnostic sans notation en début de séquence, de thème d'étude ou de cursus ;
 - sommative avec notation portant sur les acquis d'une période (séance ou séquence) et permettant d'évaluer la capacité de transfert, preuve de l'appropriation hors de tout contexte particulier (ce qui suppose entraînement préalable avec décontextualisation) ;

c) analyse des erreurs et remédiation :

- modifier la perception du statut de l'erreur : l'erreur n'est pas faute mais trace d'un processus d'acquisition qui doit être déchiffré par le professeur en termes de diagnostic porté sur la construction de la compétence langagière ;
- mettre en place des activités de remédiation par l'introduction de nouvelles données ou la présentation différente des mêmes données, en évitant la répétition à l'identique et l'acharnement pédagogique ;

d) auto-analyse : le professeur doit se révéler capable d'évaluer l'efficacité de ses propres pratiques professionnelles à travers les performances de ses élèves.

Source : Inspection générale des langues (France), 1999